

Adick, Christel

## Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform. Das Beispiel des Pädagogikunterrichts

*Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 5, S. 703-724*



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform. Das Beispiel des Pädagogikunterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 5, S. 703-724 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139760 - DOI: 10.25656/01:13976

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139760>

<https://doi.org/10.25656/01:13976>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 5 – September 1992

## *I. Thema: Professionalisierung*

- 655 GUNDEL SCHÜMER  
Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen
- 681 UDO KUCKARTZ  
Auf dem Weg zur Professorin – Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Wissenschaftskarriere, Familiengründung und Elternschaft

## *II. Thema: Pädagogikunterricht*

- 703 CHRISTEL ADICK  
Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform – Das Beispiel des Pädagogikunterrichts
- 725 GEORG WIERICH  
30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht – Überlegungen anlässlich einer Bibliographie

## *III. Diskussion*

- 747 ANDREAS KRAPP  
Interesse, Lernen und Leistung – Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie
- 771 CHRISTINE MAYER  
„... und daß die staatsbürgerliche Erziehung mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ – Kerschensteiners Konzept der Mädchen-erziehung

#### *IV. Besprechungen*

- 795 CHRISTIAN NIEMEYER  
*Klaus Prange: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*
- 799 EWALD TERHART  
*Rainer Bromme: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*
- 802 MICHAEL SCHWAGER  
*Jan Masschelein: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*

#### *V. Dokumentation*

- 807 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *I. Topic: Professionalization*

- 655 GUNDEL SCHÜMER  
Gender-Specific Differences In Teaching
- 681 UDO KUCKARTZ  
Women's Academic Careers – Empirical findings concerning the relation between academic career, family formation, and parenthood

### *II. Topic: Pedagogics As School Subject*

- 703 CHRISTEL ADICK  
The Development of Textbooks, Curricula, and Educational Reform – The case of pedagogics as school subject
- 725 GEORG WIERICHS  
Three Decades of Didactics of Pedagogics As School Subject – Reflections occasioned by a bibliography

### *III. Discussion*

- 747 ANDREAS KRAPP  
Interest, Learning, and Achievement – Recent research approaches in pedagogical psychology
- 771 CHRISTINE MAYER  
“... and that the civic education of girls coincides with the education towards womanhood” – Georg Kerchensteiner's concept of an education for girls

### *IV. Book Reviews*

795

### *V. Documentation*

807

CHRISTEL ADICK

# Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform

*Das Beispiel des Pädagogikunterrichts*

## *Zusammenfassung*

Schulbücher sind ein fester Bestandteil des Unterrichts im öffentlichen Schulwesen. Die Einführung neuer Unterrichtsfächer, beispielsweise im Rahmen einer Bildungsreform, geht daher regelmäßig einher mit der Produktion von Schulbüchern für diese neuen Fächer. Allerdings ist eine solche Erarbeitung neuer Schulbücher noch nicht identisch mit ihrer Einführung in den Unterricht: Während die Produktion von Schulbüchern in der Bundesrepublik privatwirtschaftlich organisiert ist, unterliegt deren Verwendung im Unterricht der Genehmigung durch die Kultusministerien. Diese prüfen bei der Zulassung von Schulbüchern als eines ihrer zentralen Kriterien deren Vereinbarkeit mit den erlassenen Richtlinien und Lehrplanvorgaben. Produktion und Genehmigung sowie die Verwendung von Schulbüchern im Unterricht sind indessen nicht unabhängig zu sehen von ihrem bildungspolitischen und fachdidaktischen Hintergrund. Dieser Gesamtzusammenhang von Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform bildet den Diskussionsrahmen für die Darstellung und Analyse der Entwicklung der Pädagogik-Schulbücher seit Ende der 60er Jahre. Diese Entwicklung steht für den curriculumtheoretisch interessanten Fall der Entstehung von Schulbüchern für ein neues Unterrichtsfach ohne sonderliche fachdidaktische Tradition. Während ansonsten die Traditionsbindungen der Unterrichtsfächer und das Beharrungspotential schulischer Institutionen dafür sorgen, daß im großen und ganzen aus Schule wieder (annähernd gleiche) Schule wird, aus Lehrplänen Lehrpläne und aus Schulbüchern Schulbücher, so war mit der Einführung des neuen Unterrichtsfaches Pädagogik zumindest die Chance gegeben, diese schulkonformen Effekte des Schule-Lehrplan-Schulbuch-Konnexes innovativ aufzubrechen. Dies um so mehr, als die Entstehungsgeschichte der Pädagogik-Schulbücher in einer Phase großer Curriculumreformbereitschaft begann (vgl. die Programmschrift von ROBINSOHN 1967).

## *Vorbemerkung*

Im Jahre 1968 erschien mit dem „Pädagogischen Lesebuch“ (von K. SCHILDE) erstmals ein Schulbuch für den Pädagogikunterricht an Gymnasien. Dies war der Beginn einer Ära lebhafter Schulbuchproduktion für den Pädagogikunterricht, die in einem relativ kurzen Zeitraum von etwas über zwanzig Jahren auf (mindestens) 110 Einzeltitel angewachsen ist, die überwiegend in den achtzehn vorhandenen (zwei- und mehrbändigen) Schulbuchreihen vermarktet werden. Die Entwicklungslinien dieser Schulbuchproduktion im Kontext von Lehrplan- und Schulreformüberlegungen sind Gegenstand der folgenden Fallstudie. Nach einigen Hintergrundinformationen zum Pädagogikunterricht und zur Erforschung der Schulbücher für dieses neue Unterrichtsfach (Teil 1) wird die Schulbuchsituation im Pädagogikunterricht seit Beginn der 70er Jahre charakterisiert (Teil 2). Anschließend werden die inhaltlichen Veränderungen im

Zuge der über zwanzigjährigen Schulbuchentwicklung betrachtet. Es sind dies Veränderungen in der Lehrplankonformität und die Gefahren einer Schematisierungstendenz als Resultat einer falsch verstandenen Wissenschaftspropädeutik (Teil 3). Im folgenden wird dann die Schulbuch- und Lehrplanentwicklung im Zusammenhang mit Schulreformen reflektiert, und zwar am Beispiel des gymnasialen Pädagogikunterrichts in Nordrhein-Westfalen (Teil 4). Dabei steht die Gefahr einer unkritischen didaktischen Normierung der Unterrichtspraxis durch allzu lehrplankonforme Schulbücher im Vordergrund. Es folgt der Versuch, diese Effekte im Rekurs auf lehrplan- und schultheoretische Überlegungen zu erklären und die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Regelkreis kritisch zu hinterfragen (Teil 5).

### *1. Schulbücher im Pädagogikunterricht: Stand der Diskussion*

*Pädagogikunterricht* gab und gibt es in verschiedenen Schulformen und unter verschiedenen Bezeichnungen in mehreren Bundesländern z. B. als „Erziehungskunde“ an den bayerischen Hauptschulen, als „Pädagogik“ im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II, als „Sozialpädagogik“ im Differenzierungsbereich von Realschulen und als Unterrichtsfach mit Namen „Erziehungswissenschaft“ in der gymnasialen Oberstufe hauptsächlich in Nordrhein-Westfalen. Die folgenden Überlegungen beziehen sich überwiegend auf diesen letzteren, wobei aber weiterhin von „Pädagogikunterricht“ die Rede sein soll, und zwar vor allem aus Gründen der Abgrenzung des Unterrichtsfaches von der universitären „Erziehungswissenschaft“.

Der gymnasiale Pädagogikunterricht in Nordrhein-Westfalen ist ein Resultat der Oberstufenreform, die mit der KMK-Vereinbarung von 1972 unter anderem die Möglichkeit eröffnete, neue Unterrichtsfächer anzubieten. Pädagogikunterricht konnte sich, zusammenfassend betrachtet, als neues Schulfach der reformierten Oberstufe in Nordrhein-Westfalen in beachtlichem Umfang etablieren<sup>1</sup>: Der Pädagogikunterricht ist heute ein allgemeinbildendes Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes der Oberstufe und kein ‚Fach des Frauenschaffens‘ mehr wie noch in den 60er Jahren, wo er hauptsächlich am Gymnasium für Frauenbildung angeboten und überwiegend von weiblichen Lehrkräften unterrichtet wurde. Es gibt seit 1981 einheitliche, verbindliche Richtlinien für dieses Fach, die aus der Erprobung einer curricularen Lehrplanempfehlung von 1973 hervorgegangen sind; vor der Reform hatte es einige schultypspezifische Lehrpläne und solche mit Entwurfscharakter gegeben. Die Pädagogiklehrer sind heute nahezu ausschließlich ‚ordentlich‘ für dieses Fach ausgebildet; vorher überwogen die Lehrer ohne Fakultas für dieses Fach. Die Schüler akzeptieren den Pädagogikunterricht im Rahmen der ihnen gebotenen Möglichkeiten: Anfang der 80er Jahre wählten z. B. ca. 80000, d. h.  $\frac{1}{3}$  aller Oberstufenschüler in NRW dieses Fach. Zehn Jahre später waren es immer noch ca. 60000 – trotz zusätzlicher Pflichtkurse in Geschichte und Sozialwissenschaft für diejenigen, die Pädagogik wählen<sup>2</sup>. Es existiert eine fachdidaktische Diskussion und eine seit den 70er Jahren verbandlich organisierte Interessenvertretung der Pädagogiklehrer („Verband der Pädagogiklehrer“) mit einer eigenen Zeitschrift („Der Pädagogikunterricht“). Und – nicht zuletzt:

Es kam zu einer Welle der Produktion von Pädagogik-Schulbüchern, über deren Art und Umfang des weiteren noch berichtet wird.

Über Schulbücher wird gelegentlich öffentlich und vehement diskutiert (Beispiele in STEIN 1979). Und die Schulbuchforschung untersucht Schulbücher inzwischen lang und breit als „Politicum“, als „Informatorium“ und schließlich als „Pädagogicum“ (die Termini nach STEIN 1976, 1979). – Die Schulbücher für den Pädagogikunterricht sind indessen bislang weder ins Rampenlicht der Öffentlichkeit noch der Erziehungswissenschaft oder der Schulbuchforschung gelangt. Auch die bisherige fachdidaktische Diskussion ist über den Charakter von Rezensionen einzelner Schulbücher oder Schulbuchreihen und einiger didaktischer Überlegungen zu den Medien des Pädagogikunterrichts noch nicht hinausgekommen<sup>3</sup>. Die meisten der vorliegenden Rezensionen kommen zudem weitgehend ohne eine explizite Begründung ihrer Beurteilungskriterien aus, d. h. sie bieten kaum Ansatzpunkte für eine auf die Pädagogik-Schulbücher bezogene Schulbuchforschung z. B. zwecks Formulierung inhaltsanalytischer Kategorien. Es gibt ferner bisher (soweit mir bekannt) keine einzige wissenschaftliche Untersuchung zur Schulbuchsituation im Pädagogikunterricht, z. B. als Erforschung der Verwendungspraxis dieser Schulbücher im Pädagogikunterricht oder in Gestalt systematisch-vergleichender Inhaltsanalysen der inzwischen vorliegenden Pädagogik-Schulbücher. Hier stehen die Pädagogik-Schulbücher deutlich zurück z. B. im Vergleich zur Diskussion um und Forschung über Lesebücher, Sozialkundebücher, Geschichtsbücher etc. für den Unterricht. Die Autorin führt zur Zeit eine Untersuchung zu den Entstehungsbedingungen der Pädagogik-Schulbücher durch, deren Auswertung allerdings noch nicht abgeschlossen ist<sup>4</sup>. Allerdings bearbeitet auch diese Untersuchung nur ein kleines Stück der möglichen und notwendigen Schulbuchforschungen im Pädagogikunterricht. Insbesondere kann noch nichts dazu gesagt werden, welche der Pädagogik-Schulbücher denn nun tatsächlich im Unterricht Verwendung finden, worin sich ministeriell genehmigte von nicht genehmigten unterscheiden und warum jene nicht genehmigt wurden, wie die Pädagogiklehrer und die Schüler mit den Schulbüchern im Unterricht umgehen, welche Erkenntnisse sie aus ihnen entnehmen, wie sie diese bewerten, was sie davon über den Augenblick hinaus behalten, und zu vielen anderen Fragen mehr, die sich einem stellen, wenn man die Schulbuchentwicklung für den Pädagogikunterricht betrachten möchte. Aufgabe der folgenden Erörterungen kann es deshalb nur sein, mit Blick auf den anfangs skizzierten bildungspolitischen Gesamtzusammenhang eine an der Lehrplantheorie orientierte kritische Bestandsaufnahme der bisherigen Schulbuchentwicklung für den Pädagogikunterricht vorzunehmen.

Dabei gilt es, sich folgende Überlegungen zum Schulbuch in Erinnerung zu rufen: Schulbücher sind eigens für den schulischen Unterricht und für die Hand des Schülers verfaßte, gedruckte Lernmittel, die in der Regel der Genehmigungspflicht durch den Kultusminister unterliegen<sup>5</sup>. In der didaktischen Terminologie gehören sie zu den „Medien des Unterrichts“, wobei jedoch zu betonen ist (KLAFKI 1977, S. 15), daß die Medienwahl in der Unterrichtsplanung im Grunde kein gleichrangiges oder gar nachgeordnetes Entscheidungsfeld in bezug auf die anderen Felder der Unterrichtsplanung wie Organisationsformen, Ziel- und Inhaltsentscheidungen darstellt, sondern eine zu diesen

Entscheidungen gleichsam ‚querliegende‘ Dimension. Das Schulbuch ist damit Teil eines unhintergehbaren Implikationszusammenhangs von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen (BLANKERTZ 1972, S. 93 ff.). Denn es bietet eine inhaltlich-intentionale Vorstrukturierung des Unterrichtsgegenstandes, es präjudiziert das Unterrichtsgeschehen durch seinen Aufbau und seine Aufgabenstellungen, es hat Übungs- und Kontrollfunktion usw. (vgl. HACKER 1980 u. 1983). Für den hier zur Debatte stehenden Zusammenhang von Schulbuch und Lehrplan ist neben diesen allgemeinen unterrichtssteuernden Funktionen des Schulbuchs seine *Legitimationsfunktion* für die Unterrichtsplanung des Lehrers wie auch für das unterrichtliche Wissen besonders herauszuheben. Das Schulbuch legitimiert die Unterrichtsplanung des Lehrers. Es ersetzt oder ergänzt die didaktische Analyse und es garantiert qua Genehmigungsaufgaben die Kompatibilität mit dem Lehrplan. Was im Schulbuch steht, gilt in einer besonderen, pädagogisch-didaktisch legitimierten Weise. Es ist kanonisiert, es ist subjekt-neutral und es gilt nahezu abschließend. RUMPF (1979) spricht hier von der Tendenz zur Vermittlung ‚inoffizieller Weltversionen‘ und ‚definiten‘ Wissens in den und durch die Schulbücher. Das Schulbuch legitimiert das im Unterricht zur Sprache kommende Wissen als ein in besonderer Weise gesellschaftlich und pädagogisch autorisiertes Wissen. Schulbuchwissen ist von anderer Qualität als Alltagswissen; es repräsentiert weder beliebige, z.B. durch individuelle Entscheidungen der Schulbuchmacher zustande gekommene, noch durch allein pädagogische Intentionen selektierte Ausschnitte gesellschaftlichen Wissens.

Diese Legitimationsfunktionen des Schulbuchs sollten indessen nicht mit einer lückenlosen und in einem normativ-pädagogischen Sinne ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Deduktionskette vom Lehrplan über das Schulbuch zum Unterricht verwechselt werden. Ein noch so guter Lehrplan garantiert ebenso wenig einen guten Unterricht wie ein noch so gutes oder lehrplankonformes Schulbuch, wie auch andersherum mit unvollkommenen Lehrplänen und Schulbüchern guter Unterricht gemacht werden kann. Das Schulbuch leistet neben anderen Faktoren einen spezifischen Beitrag zur Begründung unterrichtlicher Entscheidungen; die Verantwortung für das unterrichtliche Handeln kann es den Lehrern nicht abnehmen.

## 2. Art und Umfang des bisher vorliegenden Schulbuchangebots für den Pädagogikunterricht

Einer neueren Erhebung zufolge gibt es inzwischen (mindestens) 110 Schulbücher für den Pädagogikunterricht<sup>6</sup>. Etliche davon sind seither mehrfach neu aufgelegt oder teils ganz erheblich überarbeitet worden; einige hingegen sind heute nicht mehr im Buchhandel erhältlich. Fast drei Viertel (72%) dieser Pädagogik-Schulbücher sind als Einzeltitel von vierzehn Schulbuchreihen expressis verbis für den gymnasialen Oberstufenunterricht geschrieben worden. Aus dieser Gesamtzahl sind zur Zeit allein über 50 für den Pädagogikunterricht an der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen genehmigt. Für die Sekundarstufe I hingegen gibt es nur vier zweibändige Reihen, die sich auf das



Tabelle 1: Schulbuch-Reihen für den Pädagogikunterricht (Stand: Anfang 1991)

Titel (Herausgeber bzw. Autoren)	Anzahl Bände	Adressaten
Arbeitsbuch Pädagogik (W. FISCHER, D.J. LÖWISCH, J. RUHLOFF)	5	Sek. II
Arbeitshefte für Erziehungswissenschaft (G. BUBOLZ, H. FISCHER)	6	Sek. II
Arbeitshefte für Erziehungswissenschaft: Themenhefte (G. BUBOLZ, H. FISCHER)	2	Sek. II
Dimensionen der Pädagogik (E. GROSS)	18	Sek. II
Einführung in päd. Denken u. Handeln (K. BEYER, A. PFENNINGS, E. KNÖPFEL)	6+1	Sek. II
Erziehen – was ist das? (P. BRUNNHUBER, F.-J. GASSNER u.a.)	2	Sek. I
Erziehungskunde (hrsg. v. E. GEISREITER u. R. SCHLÖGL)	2	Sek. I
Erziehungskunde. Bewußt erziehen, besser erziehen (P. LEINS u.a.)	2	Sek. I
Erziehungswissenschaftl. Material für den Sekundarbereich II (R. HEMPELMANN u.a.)	6	Sek. II
Konzepte der Pädagogik (E. GROSS)	6	Sek. II
Lernen – Helfen – Fördern (H. WITTMANN, E. KARL u.a.)	2	Sek. I
Pädagogik (F. NOVAK u.a.)	2	Sek. II
Pädagogik. Eine Einführung für Sek. II und Grundstudium (E. WEBER)	4	Sek. II
Pädagogik-Seminar, Materialien für die Sek. II u. Grundstudium (U.v.d. BURG u.a.)	2	Sek. II
Pädagogische Texte I, II und III (D. BRINKMANN)	3	Sek. II
Perspektiven der Pädagogik (E. GROSS, K.-H. DIRKMANN)	5	Sek. II
Projekte f. Erziehungswiss. in der Studienstufe (P. MENCK u.a.)	8	Sek. II
Studienreihe Erziehungswissenschaft (M. KRAKER-KNILLI, T. RÜLCKER)	6	Sek. II

Schulfach „Erziehungskunde“ in bayerischen Hauptschulen beziehen (vgl. unten Tabelle 1).

Diese Pädagogik-Schulbücher wurden insgesamt gesehen von mehr als 120 verschiedenen Autorinnen (17%) und Autoren (83%) verfaßt. Ein Teil dieses Personenkreises (22%) ist auch an der Herausgabe einer oder mehrerer Schulbuchreihen für den Pädagogikunterricht beteiligt. Die Mehrzahl (58%) dieser Autoren haben ein Schulbuch für den Pädagogikunterricht geschrieben oder daran mitgearbeitet, 28% zwei und 13% drei oder mehr. Viele haben sich auch am fachdidaktischen Diskurs beteiligt, abzulesen daran, daß 38% bis Ende 1990, einer Bibliographie von G. WIERICHS (in diesem Heft) zufolge, mindestens einen fachdidaktischen Beitrag zum Pädagogikunterricht veröffentlicht haben. 15% sind Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (laut DGfE-Mitgliederliste von 1990).

Aus vergleichenden Beurteilungskriterien für Schulbücher (vgl. z. B. KNÜTTER 1979, UHE 1979) wissen wir, daß neben den Inhalten auch Merkmale wie die Schulbuchgattung, die formale Gestaltung der Schulbücher bis hin zu ihrem Layout von Wichtigkeit sind für die Beurteilung ihrer Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Eine Textsammlung oder ein monographisches Lehrwerk muß und kann von Lehrern und Schülern anders benutzt werden als ein Schulbuch mit Übungsaufgaben. Ein Arbeitsbuch mit Glossar und kommentierenden Zwischentexten ist anders einsetzbar als ein solches ohne diese Gestaltungsmerkmale. Betrachtet man das Schulbuchangebot für Pädagogik unter diesen Gesichtspunkten, so ist festzustellen, daß es inzwischen Schulbücher der verschiedensten Gattungen gibt: Es gibt zwei pädagogische Lesebücher: das schon erwähnte (inzwischen auslaufende) „Pädagogische Lesebuch“ von K. SCHILDE, das für etliche Jahre überhaupt das einzige speziell für den Pädagogikunterricht am Gymnasium geschriebene Lehrbuch blieb, und ein gänzlich neues, auf die Richtlinien von Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1981 zugeschnittenes „Erziehungswissenschaftliches Lesebuch“ von G. BUBOLZ. Es gibt einige der Lesebuch-Gattung verwandte thematisch akzentuierte Textsammlungen wie „Pädagogische Texte I, II und III“ von D. BRINKMANN oder eine Sammlung zur „Geschichte der Pädagogik“ von U. v. D. BURG und R. HÜLSHOFF. Und es gibt seit einigen Jahren erstmals auch ein „Lexikon zur Pädagogik“ für die Hand des Schülers von U. v. D. BURG/H. KREIS. Daneben existieren eine Reihe monographischer Lehrwerke und Einzeltitel, die hier nicht alle genannt werden können. Die folgende *Tabelle 1* macht deutlich, daß das Schwergewicht der Schulbuchproduktion besonders für den Gymnasialunterricht in Pädagogik eindeutig im Bereich der mehrbändigen *Schulbuchreihen* liegt. Bezogen auf die Gesamtzahl der Pädagogik-Schulbücher decken diese Reihentitel vier Fünftel (79%) der gesamten Schulbuchproduktion für den Pädagogikunterricht ab. Dabei überwiegen, wie gesagt, die Reihen für die Sekundarstufe II, die allein 72% aller Pädagogik-Schulbücher versammeln.

Zwischen den in der Tabelle 1 aufgeführten Schulbuchreihen gibt es allerdings enorme Unterschiede: Ausgesprochen monographischen Lehrbuchcharakter hat eigentlich nur die Reihe „Pädagogik. Eine Einführung“ von E. WEBER. Die meisten dieser Reihentitel weisen einen mehr oder weniger ausgeprägten *Arbeitsbuch-Charakter* auf, d.h. die Bücher enthalten neben Texten auch Kommentare zur Einordnung dieser Texte, Arbeitsaufträge für die Schüler, Zusammenfassungen und thematische Überleitungen, Glossare zum Nachschlagen der Fremdwörter, Kontrollfragen zur Überprüfung des Wissenserwerbs und ähnliche Arrangements mehr. Der Arbeitsbuch-Charakter variiert allerdings stark, angefangen bei Reihen, die nach Art kommentierter Textsammlungen konzipiert und damit eigentlich (noch) keine Arbeitsbücher im obigen Sinne sind (z. B. die „Dimensionen“, die „Arbeitsbuch“-Reihe und die „Studienreihe Erziehungswissenschaften“). Andere dagegen haben im selben Buch neben dem Arbeitsteil noch einen eigenen Übungsteil (z. B. einige der „Konzepte“-Reihe). Einige arbeiten mit einem knapp gefaßten, aber gesondert publizierten Lehrerkommentar (z. B. die „Dimensionen“), andere verzichten explizit auf solche Lehrerkommentare mit dem Hinweis auf die dadurch entstehenden Möglichkeiten der Mitwirkung der Schüler an ihrer eigenen Unterrichtsplanung (z. B. die „Projekte“). Wieder andere liefern in

Lehrerheften, die den Umfang der Schülerbücher bisweilen deutlich übertreffen, breites Hintergrundwissen für die Pädagogiklehrer (z. B. einige Lehrerkommentare der „Arbeitshefte“).

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf den über Schulbuchverlage betriebenen und damit öffentlichen Schulbuchmarkt. Daneben existiert allerdings noch ein ‚grauer Schulbuchmarkt‘, der nur einer Teilöffentlichkeit bekannt und zugänglich ist. Die Relevanz dieses ‚grauen Schulbuchmarkts‘ ist alles andere als unerheblich. Denn in diesem wandern ganze Unterrichtsreihen in fotokopierter Form von Hand zu Hand und ‚bewährte Texte‘ finden in unzähligen Variationen als Kopiervorlagen für Arbeitsblätter und Klausuren Verwendung. Diese Praxis findet sich sicher in vielen und vermutlich besonders in gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern, so auch im Pädagogikunterricht. Allein im Verband der Pädagogiklehrer zirkulieren inzwischen siebzehn Materialmappen mit so unterschiedlichen Themen wie AIDS, Neue Medien, Geschlechtsspezifische Sozialisation, Drogen, Kindheit, Erziehung im Nationalsozialismus, Gewalt gegen Kinder usw. Ob dieser ‚graue Schulbuchmarkt‘ eine Konkurrenz für Schulbuchverlage ist, ob er aktueller, didaktisch besser aufbereitet oder benutzerfreundlicher, lehrplankonformer, schülerorientierter oder alternativer ist, kann hier nicht entschieden werden.

Als Fazit aus diesem Überblick ist folgendes festzuhalten: Aufs Ganze betrachtet könnte man geneigt sein, von einem recht umfassenden und in bezug auf Didaktikkonzeption und Ausstattung durchaus vielfältigen Schulbuchangebot für den Pädagogikunterricht zu sprechen. In der Tat ist beachtlich, wie für dieses junge Schulfach in relativ kurzer Zeit eine Fülle von Schulbüchern produziert wurde. Von einem Mangel, wie er zu Beginn der 70er Jahre in diversen Lehrerbefragungen offenbar wurde (ADICK/BONNE/MENCK 1978, S. 71 f., 81 f.) kann deswegen heute sicher nicht mehr die Rede sein. Dennoch garantiert ein quantitativ ausreichendes Schulbuchangebot noch keine optimale Auswahlmöglichkeit und keine didaktische Qualität. Einschränkend sei deswegen auf folgendes hingewiesen:

– Es gibt nur wenige Pädagogik-Schulbücher mit dem Charakter komplexerer Curricula<sup>7</sup>. Solche Curricula sollten ihre ‚interne Didaktik‘ (vgl. HACKER 1980) im Schulbuch selbst offenlegen; d. h. ihren Inhalt durchgängig vorstrukturieren, längere Lernsequenzen vorplanen und Lehrer und Schüler an den Gedanken, die zur Konzeption des Schulbuchs führten, beteiligen. Ihrer Veröffentlichung sollte ferner eine umfassendere unterrichtliche Erprobung vorausgehen. – Curriculumpostulate wie diese lassen sich natürlich weit langwieriger und umständlicher in Schulbücher umsetzen als z. B. ein aktuelles Thema, das man bloß schnell in eine knapp kommentierte Textsammlung verwandeln will. Daß komplexere Curricula für den Pädagogikunterricht so selten sind, liegt deswegen auch am Fehlen entsprechender Curriculumprojekte.

– Die unterrichtssteuernde Funktion von Schulbüchern sollte aufs Ganze, d. h. für die durchschnittliche Praxis des Pädagogikunterrichts, nicht überschätzt werden: Gerade in der Oberstufe und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird oft Unterricht gemacht gänzlich ohne Schulbücher oder mitersatzstücken aus mehreren Schulbüchern. Dieses mag Ausdruck eines als unbefriedigend empfundenen Schulbuchangebots sein. Es kann aber auch andere Gründe haben, z. B. Schülerinteressen und aktuelle Themen, für die noch

keine Schulbuchmaterialien vorhanden sind. Die Pädagogik-Schulbücher (und zwar insonderheit die dort vorliegenden Texte) werden dann bestenfalls als eine Art ‚Steinbruch‘ genutzt für die Gestaltung einer Lernsequenz. In solchen Fällen kann dann natürlich die ‚interne Didaktik‘ des einzelnen Schulbuches nicht oder kaum mehr zur Geltung kommen.

– Schließlich ist eine Gattung von Lernmaterialien für die Hand des Schülers im Pädagogikunterricht bis jetzt (noch) nicht vertreten: Unterrichtsentwürfe mit dem Charakter von „Stundenblättern“ (wie es sie beispielsweise für den Deutschunterricht gibt), in denen Unterrichtseinheiten sozusagen didaktisch ‚kleingearbeitet‘ sind bis hin zu einzelnen Schulstunden. (Ob diese Art von ‚Schulbüchern‘ für den Pädagogikunterricht oder sonstige Fächer überhaupt sinnvoll ist, kann hier nicht weiter diskutiert werden.)

### *3. Lehrplankonformität und Schematisierungstendenzen der Pädagogik-Schulbücher*

Versucht man nach diesem Überblick den zeitlichen Entwicklungsverlauf der Schulbuchproduktion für den Pädagogikunterricht zusammenzufassen, so sind neben der geschilderten quantitativen Zunahme auch einige qualitative und inhaltliche Veränderungen des Schulbuchangebots zu konstatieren. Als Trendaussage zusammengefaßt: Die Pädagogik-Schulbücher sind über die Zeit hinweg erstens lehrplanspezifischer geworden und zweitens schematischer in ihrer Auslegung des wissenschaftspropädeutischen Auftrags des gymnasialen Oberstufenunterrichts. Hierzu folgende Beobachtungen und Überlegungen:

#### *3.1 Das Problem der Lehrplankonformität*

Die qualitative Entwicklung im genannten Zeitraum hat eindeutig den Typus des lehrplankonformen Pädagogik-Schulbuches favorisiert. „Lehrplankonform“ kann heißen, daß ein Schulbuch mit einem oder mehreren Lehrplänen kompatibel, also „vereinbar“ ist. Es kann aber auch heißen, daß ein Schulbuch bis in die Unterkapitel hinein getreu den Vorgaben und Vorschlägen eines ganz bestimmten Lehrplans strukturiert ist. In den 70er Jahren gab es noch Pädagogik-Schulbücher, die sich an verschiedene Adressatenkreise wandten und die bestenfalls beiläufig erwähnten, sie seien mit diesen oder jenen Richtlinien kompatibel. Es gab Bücher, die sich an den Pädagogikunterricht im gymnasialen wie auch im beruflichen Sekundarbereich wandten, oder solche, die in Bayern wie auch in Nordrhein-Westfalen genehmigt waren, oder Bücher, mit denen sich erziehungswissenschaftlicher oder auch sozialwissenschaftlicher Unterricht machen ließ. Die heutigen Pädagogik-Schulbücher sind dagegen extrem lehrplanspezifisch: Man kann sagen, daß das dem nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1981 getreue, meist als Arbeitsbuch konzipierte Lernmittel zum Schulbuchtypus des gymnasialen Pädagogikunterrichts par excellence geworden ist. So gibt es beispielsweise zur Zeit in Nordrhein-Westfalen nur mehr ein einziges Pädagogik-Schulbuch („Lernen – Lehren – Leben“ von HASTEN-

Tabelle 2: Übersicht: Vergleich von Lehrplanaussagen und Schulbüchern für den Pädagogikunterricht			
Lehrplan	Schulbuch-Reihen (Beispiele)		
<p>Richtlinien Erziehungswiss. Gymnasiale Oberstufe NRW (1981)</p> <p>3 Lernbereiche, 6 Kurse:</p> <p>Erziehungswirklichkeit unter den Aspekten von Interaktion und Lernen (Kl. 11)</p> <p>1) Erziehungssituationen/-prozesse (Kl. 11/1)</p> <p>2) Lernen unter päd. Aspekt (Kl. 11/2)</p> <p>Erziehungswirklichkeit unter den Aspekten von Entwicklung und Sozialisation (Kl. 12)</p> <p>1) Anthropol., psych., gesell. Aspekte v. Entw./Soz. (Kl. 12/1)</p> <p>2) Entw./Soz.: Gefährdungen, Störungen... (Kl. 12/2)</p> <p>Erziehungswirklichkeit im Bedingungsfeld von Normen und Institutionen (Kl. 13)</p> <p>1) Normen u. Ziele in der Erziehung (Kl. 13/1)</p> <p>2) Personalisation (Kl. 13/2)</p>	<p>Pädagogische Texte, D. BRINKMANN (Klett-Verlag) 1981/82</p> <p>3 Text-Hefte</p> <p>Texte I: Interaktion/ Lernen</p> <p>Texte II: Entwicklung und Sozialisation</p> <p>Texte III: Normen und Institutionen</p>	<p>Konzepte der Pädagogik, hrsg. v. E. GROSS (Schwann-Verlag) 1982ff.</p> <p>6 Kurshefte</p> <p>1. Erziehungswirklichkeiten: Situationen – Prozesse</p> <p>2. Erziehungsfunktionen: Denkenlernen – Lebenlernen</p> <p>3. Erziehungsprozesse: Entwicklung – Sozialisation</p> <p>4. Erziehungsschwierigkeiten: Ursachen – Hilfen</p> <p>5. Erziehungssysteme: Normen – Ziele</p> <p>6. Erziehungsziele: Selbstformung – Verantwortung</p>	<p>Einf. in päd. Denken u. Handeln, hrsg. v. K. BEYER u. a. (Schöningh-Verlag) 1984ff.</p> <p>6 Kurshefte</p> <p>1. Die Komplexität der Erziehungswirklichkeit</p> <p>2. Erziehen als Förderung des Lernens</p> <p>3. Erziehen als Förderung der Entwicklung</p> <p>4. Erziehen als Hilfe bei Fehlentwicklungen</p> <p>5. Erziehen als Handeln unter Normen</p> <p>6. Erziehen als Hilfe zur Identitätsfindung</p>

TEUFEL), das für den gymnasialen wie für den beruflichen Sekundarbereich II gleichermaßen genehmigt ist.

Wie einige der neueren Schulbuch-Reihen in ihrer *inhaltlichen Konzeption* mit dem nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1981 zusammenhängen, erhellt aus der vergleichenden Übersicht in Tabelle 2.

Die herangezogenen Schulbuch-Reihen sind Beispiele; über die didaktische oder unterrichtsmethodische Qualität der einzelnen Schulbücher gibt die Tabelle keinen Aufschluß, wohl aber darüber, daß die Reihen offenbar in einem engen zeitlichen und inhaltlichen Zusammenhang zum (damals) neuen Lehrplan stehen: Die dreibändige „Texte“-Reihe schließt unmittelbar an die drei Lernbereiche der Jahrgangsstufen 11 bis 13 an. Die zwei anderen Reihen mit ihren jeweils sechs Kursheften legen die im Lehrplan vorformulierten sechs Kurshalbjahre aus. – Auch die weitere inhaltliche Unterteilung der Schulbücher zeigt die Orientierung am Lehrplan: So weist beispielsweise der Band I der „Texte“ gemäß den Lernbereichen der Kurse 11/1 und 11/2 zwei große Teile auf: „Aspekt: Interaktion“ und „Aspekt: Lernen“. Im ersten Teil tauchen dann die großen Kapitel „Individuum und Gruppe im Erziehungsprozeß“ (wortgleich mit dem Lehrplan), „Erzieherverhalten und Erziehungsziele“ (im Lehrplan: „Erzieherrolle und Erzieherverhalten“) und „Erziehung und gesellschaftlicher Kontext“ (im Lehrplan: „Erziehung in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten“) auf. Indizien wie diese legen die Vermutung nahe, daß Schulbuch- und Lehrplanentwicklung wenn nicht ‚aus einem Guß‘, so doch zumindest nicht als unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Auch die *Intentionen* der Schulbücher sind eng auf den nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1981 bezogen: So erfüllt der Pädagogikunterricht diesen Richtlinien gemäß (vgl. Richtlinien EW 1981, S. 14 ff.) einen *oberstufenspezifischen*, einen *aufgabenfeldspezifischen* und einen *fachspezifischen* Bildungsauftrag: Als Fach der reformierten Oberstufe soll er – wie alle anderen Fächer auch – „dem Schüler eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung“ vermitteln und ihm „Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ geben. Als Fach des „gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes“ soll er wie die anderen Fächer dieses Aufgabenfeldes auch (Geschichte, Sozialwissenschaften, Erdkunde, Philosophie, Psychologie) – je spezifisch, aber dennoch der aufgabenfeldspezifischen „politischen Bildung“ dienen. Schließlich folgt der Pädagogikunterricht noch seinem fachspezifischen Bildungsauftrag: Er soll „die Erziehungswirklichkeit“ – das ist der Gegenstand des Pädagogikunterrichts – „wissenschaftspropädeutisch“ und „handlungspropädeutisch“ erschließen.

Auch diese Lehrplanziele spiegeln sich, wenngleich in unterschiedlicher Akzentuierung, in den Ansprüchen der Schulbücher. Abzulesen ist dies beispielsweise an den Verlagsankündigungen und an den Vorworten oder Einleitungen der Schulbücher. So wirbt z. B. die Reihe „Konzepte der Pädagogik“ ausdrücklich damit, sie sei an den beiden Prinzipien „Wissenschafts-“ und „Handlungspropädeutik“ des nordrhein-westfälischen Lehrplans ausgerichtet; die Reihe „Einführung in pädagogisches Denken und Handeln“ möchte den Schülern eine „wissenschaftspropädeutische Ausbildung“ geben, aber gleichzeitig „Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“; die Reihe „Erziehungswissenschaftliches Material . . .“ ist nach eigenen Angaben „auf die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen abgestimmt. Die sechs Bände decken die Lernbereiche der Kurse von 11.1 bis 13.2 ab.“ In den Einleitungen der Schulbücher heißt es dann z. B.: „Die Auswahl der Materialien entspricht den Vorgaben der ‚Richtlinien Erziehungswissenschaft‘ des

Landes Nordrhein-Westfalen. Die ... Kapitel sind den verbindlichen Kursthemen ... zugeordnet“ (Vorwort zum „Erziehungswissenschaftlichen Lesebuch“ v. G. BUBOLZ).

Natürlich ist das Aufgreifen eines Lehrplanmottos kein Beleg für eine tatsächliche Umsetzung dieser Intentionen in das Schulbuch und noch weniger in den Unterricht. Es muß aber auffallen, daß die oben genannten oberstufen- und die fachspezifischen Lernziele „Wissenschaftspropädeutik“, „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ und „Handlungspropädeutik“ ausdrücklich und sogar wörtlich genannt werden. Dagegen wird die aufgabenfeldspezifische Zieldimension des Lehrplans, der Pädagogikunterricht möge zur ‚politischen Bildung‘ beitragen, nirgendwo zitiert. BRINKMANN bezieht ihre didaktischen Überlegungen zur „Texte“-Reihe, die direkt an den Lehrplan von 1981 anschließt, zwar auch auf die Stellung des Faches im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Bd. I, S. 6), ohne daß allerdings der im Lehrplan genannte Schlüsselbegriff „politische Bildung“ fiele. Aber das muß ja nicht heißen, daß diese Zieldimension in der „Texte“- und in anderen Reihen *nicht* präsent sein könnte. Am ehesten kommt jedoch diese Intention des Pädagogikunterrichts wohl in der „Projekte“-Reihe zum Tragen (eine Reihe, die allerdings nicht an den Lehrplan von 1981 anschließt). In der Erläuterung zur Konzeption dieser Reihe (MENCK in den Klappentexten der Einzelbände) wird ausdrücklich die Stellung des Faches im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zum Ausgang für die inhaltlich-intentionale Strukturierung der „Projekte“ als Ausschnitte einer „Erziehung in der Gesellschaft“ gemacht.

Es bleibt die Aufgabe systematischer Inhaltsanalysen, diesen Zusammenhängen zwischen Ziel- und Inhaltsformulierungen in Lehrplanaussagen und Schulbüchern weiter nachzugehen. Es ist sicher nichts dagegen zu sagen, daß Schulbücher und Lehrpläne inhaltlich-intentional übereinstimmen. Dies mag Zeichen eines über partikulare gesellschaftliche und berufliche Interessen hinausragenden Konsenses der Beteiligten über Sinn und Zweck des Pädagogikunterrichts sein. Wenn sich Lehrplanaussagen und Aufbau der Schulbücher aber zu eng entsprechen, so läuft die Schulbuchentwicklung Gefahr, zum bloß ausführenden Organ eines ganz bestimmten Lehrplans zu werden, statt zu einem innovativen Element einer weiter voranzutreibenden Curriculumreform. Eine solche enge Bindung an einen ganz bestimmten Lehrplan ist deswegen didaktisch nicht unproblematisch; denn sie unterstützt die disziplinäre Versäulung und Selektivität unterrichtlichen Wissens und ist ein Hemmnis für projektorientierte oder interdisziplinäre Arbeit im Unterricht, die über enge Fächer- und Lehrplangrenzen hinweggeht.

### 3.2 Die Gefahr der wissenschaftspropädeutischen Schematisierung

Die Entwicklung der Pädagogik-Schulbücher beförderte im Laufe der Zeit auch die inhaltliche Konturierung des neuen Unterrichtsfaches. Anfang der 70er Jahre hatten wir noch alle Mühe, die heterogene Themenvielfalt des Pädagogikunterrichts, die wir über Lehrerbefragungen ermittelten, überhaupt zu kategorisieren. Heute scheinen – sieht man sich Lehrplanvorgaben und Schulbücher an – viele der einstigen Themen an den Rand gedrängt. Im Jahre

1973 hatten z. B. 60% der befragten Pädagogiklehrer angegeben, sie behandelten in ihrem Unterricht das „Grundrecht auf Bildung und Chancengleichheit“ (ADICK/BONNE/MENCK 1978, S. 236f.). – Es ist zu bezweifeln, ob das Ergebnis heute auch noch so ausfiele.

In etlichen Themengebieten scheint der Pädagogikunterricht zunehmend deckungsgleich zu werden: So gehören beispielsweise – folgt man dem vorliegenden Schulbuchangebot – das Konditionieren nach SKINNER, das Lernen am Modell nach BANDURA, die Entwicklungstheorien von PIAGET und ERIKSON und die Psychoanalyse nach FREUD, aber auch das Thema „Jugendkriminalität“ – ... ‚nach STEUBER‘ (so heißt der Autor des führenden Schulbuchs zu diesem Thema) – zum am meisten standardisierten, homogenen Wissenskörper der gymnasialen Pädagogikschüler. Es läßt sich mangels entsprechender Forschungen nicht sagen, ob und zu welchem Ausmaß dieser Standardisierungs- und Homogenisierungseffekt in der Entstehung eines neuen Unterrichtsfaches gerade von den *Schulbüchern* bewirkt wird, oder ob diese Entwicklung eher durch andere Faktoren wie Lehrplan, Schülerwünsche, Lehrerhandeln usw. hervorgerufen wird. Vielleicht ist der besagte Effekt auch ein Resultat der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Denn auch für andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer der gymnasialen Oberstufe ist ein ähnlicher Effekt konstatiert worden. So spricht z. B. FÖLLING (1983, S. 174ff.) von einer Tendenz zur „Schematisierung“ in diesen Fächern. Diese entstehe als Folge einer unter dem Etikett der Wissenschaftspropädeutik vorgenommenen Transformation von Theorien und Methoden aus den Bezugswissenschaften, die dann als Problemlösungsschemata im Unterricht auftauchen. Verstärkt wird diese Tendenz noch durch die in den gymnasialen Lehrplänen fixierten standardisierten Anforderungen an die Formulierung von Abituraufgaben, Klausurtexten und deren Bewertung. So brachte z. B. jüngst ein Vertreter der Schulaufsicht zum Ausdruck, daß es sich bei den eingereichten Texten für die Abiturprüfung im Pädagogikunterricht zu 70–80% immer um dieselben handele und zum Thema „Jugendkriminalität“ zu 90% um solche ‚aus Steuber‘ (vgl. dazu die Angaben in BRICK 1989, S. 13 u. 20f.). Diese Texte müssen dann vom Schüler mit normierten Aufgabenstellungen bearbeitet und anschließend entsprechend vom Lehrer zensiert werden<sup>8</sup>. Bestrebungen zur Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung in der Schule sind eine Sache; – durch die geschilderte Schematisierungstendenz ist aber das mittels Schulbuchwissen vermittelte Schulwissen immer mehr in Gefahr, zu einem bloß schablonenhaften Umgang mit der Erziehungswirklichkeit zu geraten. Aber eben jene im Lehrplan beschworene „Erziehungswirklichkeit“ ist es doch, die der Pädagogikunterricht in symbolischer Repräsentation erschließen soll und nicht eine Ansammlung von Texten mit standardisierten Übungsaufgaben. Auch dem spezifischen Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe, die Erziehungswirklichkeit „wissenschaftspropädeutisch“ zu erschließen, kann eine solchermaßen verkürzte, schematische Rezeption wissenschaftlicher Argumentationen in Schulbuchtexten kaum gerecht werden (vgl. dazu auch WIERICHS 1990). Festzuhalten ist daraus, daß von Lehrplanforderungen und standardisierten Abiturreglements sowie aus der daraus sich konstituierenden Unterrichtspraxis zumindest mittelbar auch Sogeffekte ausgehen für die Produktion entsprechend ‚passender‘ Schulbuchmaterialien.



Die Trends der Schulbuchentwicklung im Pädagogikunterricht deuten jedenfalls in diese Richtung.

#### *4. Der Regelkreis von Schulbuch, Lehrplan und Bildungsreform am Beispiel des gymnasialen Pädagogikunterrichts in Nordrhein-Westfalen*

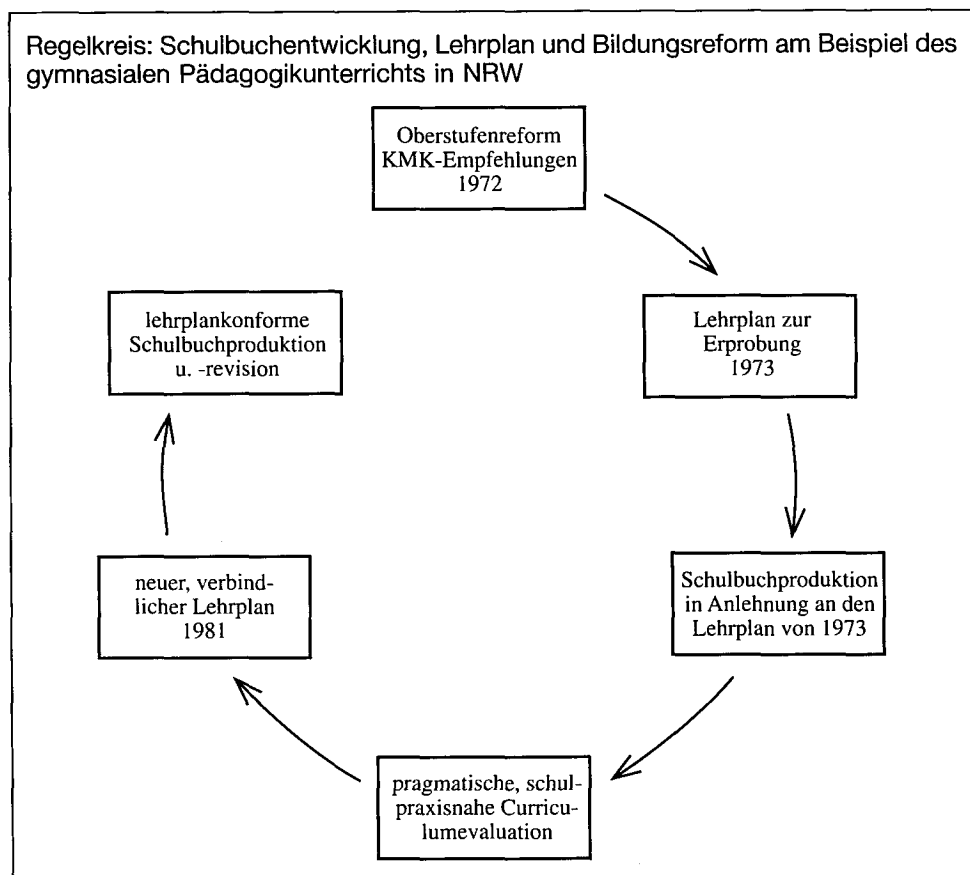
Schon zu Beginn der fachdidaktischen Diskussion angesichts der Einführung von Pädagogikunterricht in der reformierten Oberstufe Mitte der 70er Jahre wurde vereinzelt (z. B. BEYER 1976, S. 18 ff.; fortgeführt von BONNE 1978) vor der Gefahr einer weitgehend unausgewiesenen und unreflektierten ‚didaktischen Normierung‘ und ‚Festschreibung‘ der Unterrichtspraxis durch die im Entstehen begriffenen Schulbücher gewarnt. Gemeint war damit folgender, für die Curriculumrevision wie für Reformabsichten gleichermaßen fataler Zirkel, der sich inzwischen zu bewahrheiten scheint:

1973 wurden die ersten Kursempfehlungen für den Pädagogikunterricht (CURRICULUM EW 1973) der neu reformierten Oberstufe vom Kultusminister ausdrücklich ‚zur Erprobung‘ freigegeben. „Erprobung heißt aber auch Konfrontation mit Alternativmodellen und Veränderungsvorschlägen“ (BEYER 1976, S. 19). Lassen sich nun die Schulbuch-Autoren von diesen Empfehlungen leiten, ohne ihr Augenmerk auch in gleicher Schärfe auf Alternativen zu konzentrieren, so bewirkt der unterrichtliche Einsatz ihrer Produkte über die nachfällige Auswertung der Unterrichtspraxis zum Zwecke der angestrebten Überarbeitung der Lehrpläne eine (Schein-)Legitimation eben dieser ersten Empfehlungen. Dies führt dann zu einer abermaligen und nun desto verbindlicheren Festschreibung der vormals nur zur Erprobung festgesetzten Inhalte in einem neuen Lehrplan.

Im folgenden werden anhand des auf Seite 716 wiedergegebenen Schaubildes die einzelnen Stationen der Lehrplan- und Schulbuchentwicklung im Falle des gymnasialen Pädagogikunterrichts in Nordrhein-Westfalen erläutert.

Bei der Schulbuchproduktion für den Pädagogikunterricht als einem *neuen* Unterrichtsfach mußte man in den 70er Jahren praktisch bei Null anfangen. Was lag da näher, als die Kursempfehlungen von 1973 als Anleitung für die Produktion von Unterrichtsmaterialien zu benutzen? Möglicherweise in der Hoffnung, die neu entstehenden Schulbücher so auf jeden Fall genehmigt zu bekommen. (In diesem Falle hätten die Lehrplanvorgabe und die Genehmigungspflicht für Schulbücher für den einzelnen Schulbuchautor als eine Art ‚Schere im Kopf‘ gewirkt.) Möglicherweise aber auch, weil man die Lehrplanempfehlungen ganz vernünftig fand; in einigen Fällen vielleicht auch deswegen, weil man selbst an ihnen mitgearbeitet hatte<sup>9</sup>.

Die Pädagogiklehrer griffen dann ihrerseits in Ermangelung von Alternativen und angesichts der Tatsache, ansonsten in der Unterrichtsvorbereitung gänzlich auf sich allein gestellt zu sein, zu den angebotenen Schulbüchern, die ihnen zudem die Sorge um die Erfüllung des Lehrplans abnahmen. Sie wurden dann in Nordrhein-Westfalen als Beteiligte der dort praktizierten ‚schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung‘ im Zuge der Oberstufenreform



(vgl. hierzu HARDER 1980 und Richtlinien EW 1981, S. 7ff.), nach ihrer Unterrichtspraxis befragt. Was konnten sie da nach Lage ihres vorausgegangenen Unterrichts anderes tun, als eben diese Themenkomplexe wieder an die Kultusbürokratie zurückzumelden? Vielleicht mit gewissen kritischen Anmerkungen zwar, aber ohne große Chance, daß solche Kritiken und ggf. vorgebrachte Alternativen in der Masse der Erhebungsblätter, Tagungen und Kommissionen tatsächlich zur Geltung kommen konnten.

Die Kultusbürokratie registrierte die Rückmeldungen aus der Schulpraxis im Sinne einer im Ganzen positiven Akzeptanz der Empfehlungen. Was die Schulbücher mittels Richtlinienbezug in die Welt gesetzt hatten, kam als Arbeitsunterlage zur nächsten Lehrplankommission zurück. Diese Kommission, besetzt mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis und Schulverwaltung (einige von ihnen waren schon Mitglieder der vorherigen Lehrplankommission gewesen) sichtete, präziserte, grupperte um und begründete neu. Die neuen Richtlinien von 1981 fassen, so heißt es dazu im Vorwort zu denselben, „die bisherigen vielfältigen Unterrichtserfahrungen im Kurssystem“ zusammen. Sie kodifizieren mithin in modifizierter Form die vorgängige Unterrichtspraxis und erheben sie zur Präskription. Eine schöne Illustration der

Aussage von WENIGER (1952, S. 5), der Lehrplan sei eine ‚Kodifikation des Lehrgefüges‘, er ‚fasse das Gegebene zusammen‘ und ‚bringe das Geforderte zur Geltung‘.

Damit begann ein neuer, nun durch Unterrichtspraxis erprobter und in diesem Sinne ‚legitimierter‘ Kreislauf zwischen Lehrplan, Schulbuchentwicklung und erneuter Unterrichtspraxis: Die neuen Richtlinien waren noch nicht auf dem Markt, da existierten für ihre unterrichtliche Umsetzung bereits die ersten lehrplangetreuen Schulbücher. Fortan erhielt das Argument der Lehrplankonformität höchste Beachtung; d. h. es wurde gleichermaßen deutlich herausgestrichen in Verlagswerbungen, in Selbstankündigungen der Schulbuch-Autoren und in Rezensionen der Fachdidaktik<sup>10</sup>.

Die zur Zeit gültigen Lehrpläne sollen zwar, so steht geschrieben, wiederum erprobt werden. Und damit besteht eigentlich die Möglichkeit, Pädagogikunterricht auch ganz anders zu denken als in Gestalt der festgefahrenen Oberstufenreform. Aber wie sollen solche Veränderungen aus der Schulpraxis kommen, wenn diese durch den geschilderten Zirkel normiert und stillgestellt ist? Kritisch zu fragen wäre hier, ob die ‚ausgesteuerte Oberstufenreform‘, die laut BÖHM (1989, S. 1) den Bestand des Pädagogikunterrichts in den 90er Jahren garantiert, nicht auch zu einer ‚ausgesteuerten‘ (d. h. nicht mehr weiter hinterfragten) Schulbuchproduktion geführt hat (so ähnlich LANGEFELD 1990, S. 5). Beides: die ‚ausgesteuerte Oberstufenreform‘ und die ‚ausgesteuerte Schulbuchproduktion‘ für den Pädagogikunterricht wären damit Bestandteil einer deutlichen Stagnation der fachdidaktischen Forschung und Diskussion im Gefolge der Richtlinien von 1981 und im Gegensatz zur Situation in den 70er Jahren<sup>11</sup>. Denn wer mag unter solchen Bedingungen noch Pädagogik-Schulbücher z. B. mit Blick auf eine Integration von beruflicher und gymnasialer Bildung in der Sekundarstufe II konzipieren? Wer mag noch Schulbücher schreiben, die unter Bezug auf den Auftrag der „Politischen Bildung“ des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes interdisziplinär und projektorientiert für Pädagogikunterricht und für andere Fächer des Aufgabenfeldes geeignet sind?

Es bliebe nun einer weiteren Untersuchung überlassen herauszufinden, ob dies ein Spezifikum des gymnasialen Pädagogikunterrichts in Nordrhein-Westfalen ist, oder ob z. B. die Schulbuchentwicklung für das seit dem Schuljahr 1977/78 in den Klassen 8 und 9 der bayerischen Hauptschulen unterrichtete Fach „Erziehungskunde“ im Zusammenhang mit der entsprechenden Lehrplanentwicklung für dieses neue Hauptschulfach ähnliche Tendenzen zeigt. Ferner wäre zu untersuchen, ob sich nicht auch andere neue Schulfächer, die durch die Oberstufenreform in das Angebot des Gymnasialunterrichts eingeführt wurden (z. B. Psychologieunterricht; vgl. ADICK/BONNE 1984), ebenfalls nach einer Phase innovativer Diskussion und Forschung auf den ‚Normalzustand‘ des geschilderten Lehrplan-Schulbuch-Kreislaufs festfahren.

### 5. Zur Erklärung des zirkulären Effekts von Lehrplan- und Schulbuchentwicklung und zur Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Konnex

Man könnte nun vielleicht meinen, bei einem neuen Unterrichtsfach, für das zunächst gar keine unterrichtlichen Hilfsmittel existieren, zumal bei einem Unterrichtsfach der gymnasialen Oberstufe, auf der der Unterricht dem Anspruch nach wissenschaftspropädeutisch ist, hätte es nahegelegen, die Schulbuchproduktion in Kooperation mit der Bezugswissenschaft, der universitären Erziehungswissenschaft, zu betreiben – zumal die Implementation dieses neuen Faches in einer Epoche stattfand, in der die Curriculumforschung Hochkonjunktur hatte. Tatsächlich jedoch erfolgte die Schulbuchentwicklung auch für das neue Unterrichtsfach Pädagogik eher ‚im Schlepptau der Lehrplanentwicklung‘ denn als Resultat einer planmäßigen, wissenschaftlich angeleiteten Curriculumkonstruktion.

Ich habe eben in Übernahme dessen, wie es damals in den wenigen Stimmen zu diesem Problem hieß, von einem „Zirkel“ gesprochen. – Nun hat der Aufweis eines Zirkels leicht den Aufforderungscharakter, ihn zu durchbrechen. Dagegen ist einzuwenden, daß er offenbar der Logik des modernen Schulsystems entspricht, wenn auch nicht alles an ihm unbedingt ‚logisch‘ sein muß. Denn er verdeutlicht die relative pädagogische Autonomie der modernen Schule, eine Autonomie, die sich – in diesem Fall – auch gegen eine allzu kurzschlüssige Einflußnahme von seiten der Erziehungswissenschaft wendet. Die im Begriff der „relativen pädagogischen Autonomie“ (BOURDIEU/PASSERON 1974) gefaßte besondere Leistung des Bildungssystems und die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind inzwischen breit diskutiert worden. Ob man nun die Relativität oder das Pädagogische an der ‚relativen pädagogischen Autonomie‘ hervorhebt: In jedem Fall und sozusagen als Minimum ist garantiert, daß heteronome Außenanforderungen nicht ungeprüft in den Unterricht einfließen. Sie werden vielmehr gefiltert, hinterfragt, mit Sinn belegt, kurzum: pädagogisch ‚legitimiert‘, bevor sie in den Unterricht übersetzt werden, – mögen diese äußeren Ansprüche an den Unterricht nun durch gesellschaftliche Vorgaben artikuliert sein (z. B. Wirtschaftsentwicklung) oder durch eine (gutmeinende) Wissenschaft.

Der Zirkel verdeutlicht ferner die Regulation und Systembildung der Schule unter der Aufsicht des Staates (greifbar im staatlichen Genehmigungsmonopol) und das relative Beharrungspotential dieses Schulmodells gegen Veränderungen. Vielleicht sollte man deswegen statt „Zirkel“ besser sagen: ein „Regelkreis“, der – bezogen auf Lehrplan- und Schulbuchentwicklung – das begründet, was in anderen Fällen „fachdidaktische Tradition“ heißt. Der Pädagogikunterricht als *neues* Unterrichtsfach ohne nennenswerte Tradition ist jedenfalls ohne große Umstände oder Widerstände in einen solchen sich tendenziell selbst legitimierenden Regelkreis eingetreten, den andere, alteingebürgerte Fächer mit Tradition schon lange besitzen. Schulbücher sind dabei nicht nur „die zum Leben erwachten Lehrpläne“, wie L. KUHN (1977, S. 9) es einmal formuliert hat, sondern Bestandteil eines unter öffentlich-rechtlicher Kontrolle (staatliche Schulaufsicht) ablaufenden Kreislaufes von: Lehrplan-

entwicklung nach Maßgabe der Bildungsreform – Schulbuchproduktion – Unterrichtspraxis – Revision des Lehrplans – lehrplangetreue Neuproduktion oder Revision der Schulbücher usw. usw.

MENCK verortet deshalb generell die Lehrplanentwicklung in einem „Regelkreis Schule – Schule“. Zwischen diesem und der Gesellschaft vermittele – ganz im Sinne WENIGERS – der Staat, repräsentiert durch den Kultusminister (MENCK 1987, S. 374). Diese Folgerung resultiert aus den neuerlichen Untersuchungen zur Praxis der Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik, die frühere Untersuchungen aus den 70er Jahren im wesentlichen replizieren<sup>12</sup>. Aus diesen die *Gesamtheit* der Unterrichtsfächer betreffenden Lehrplan-Untersuchungen ergibt sich ein ähnliches Bild wie es hier aus dem Blickwinkel der Entwicklung von Pädagogik-Schulbüchern gezeichnet wurde: Die Lehrplanentwicklung war und ist eine elaborierte Praxisveranstaltung des über den Staat vermittelten ‚Regelkreises Schule – Schule‘. Indizien hierfür sind: Die Lehrplan-Kommissionsmitglieder sind überwiegend in der Schulpraxis tätig, sie arbeiten auf der Basis ministerieller Vorgaben, sie ziehen zur Beratung selten Experten oder Vertreter aus anderen Bereichen hinzu, sie arbeiten extrem fachgebunden (jeweils für ein Unterrichtsfach) und bei ihnen besteht von Anfang an oder doch ohne größere Auseinandersetzungen ein Konsens über ihre Aufgabe. Für den geschilderten Lehrplan-Schulbuch-Regelkreis ist ferner relevant: Die Lehrplankommissionen benutzen als Arbeitsgrundlage vor allem: Lehrpläne, fachdidaktische Literatur und: Schullehrbücher. Und nicht zuletzt: Über die Hälfte der Mitglieder von Lehrplankommissionen produzieren selbst Unterrichtsmaterialien. Die Erziehungswissenschaft ist demnach – allen Curriculumforschungsidealen zum Trotz – alles andere als die oder eine Leitwissenschaft für die Lehrplan- und Curriculumarbeit.

Auch hierfür steht das Beispiel des Pädagogikunterrichts; denn die Erziehungswissenschaft kam in den letzten zwanzig Jahren *de facto in* dem oben geschilderten Regelkreis von Lehrplan und Schulbuchproduktion für den Pädagogikunterricht allenfalls am Rande vor, und zwar in der Beteiligung einzelner Erziehungswissenschaftler am fachdidaktischen Diskurs sowie in der Publikation eines Teils der Schulbücher. So ließen sich z. B. von den ermittelten SchulbuchautorInnen für den Pädagogikunterricht (N = 115 ohne die verstorbenen) nur achtzehn als derzeitige Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausmachen, von denen wiederum elf auch einen oder mehrere fachdidaktische Beiträge zum Pädagogikunterricht veröffentlicht haben. Diese Zahlen sind ein Indikator für die tatsächlich eher geringe Verzahnung von Erziehungswissenschaft, Schulbuchproduktion und fachdidaktischem Diskurs zum Pädagogikunterricht. Die Erziehungswissenschaft war weder an der Erarbeitung der Lehrpläne beteiligt (obwohl das zunächst durchaus so beabsichtigt war; vgl. ADICK/BONNE/MENCK 1978, S. 17f.) noch hatte sie eine Leitfunktion in der Erarbeitung oder Koordinierung der entstehenden Pädagogik-Schulbücher. Hätte die Erziehungswissenschaft aber diese Funktionen überhaupt wahrnehmen sollen (abgesehen davon, ob sie es hätte können)? Offenbar geht die Vorstellung, daß die Erziehungswissenschaft für die Lehrplanentwicklung und für die Schulbücher des Pädagogikunterrichts zuständig oder doch wenigstens leitend sein könnte, an der Realität der Lehrplan- und Schulbuchentwicklung in unserem Lande vorbei. Das mag für die Ziele einer

wissenschaftlichen Curriculumrevision, so wie sie noch in den 70er Jahren diskutiert wurden, ernüchternd klingen. Die Entwicklungen und der tatsächliche Lehrplan-Schulbuch-Praxiszusammenhang sollten jedoch auch selbstkritisch und selbstbeschränkend reflektiert werden: Denn was wäre, wenn die Erziehungswissenschaft tatsächlich federführend den Schulbuch-Lehrplan-Bildungsreform-Konnex dirigieren müßte? Was wäre, wenn dann Wissenschaft (statt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen) als Legitimationsinstanz ge- (und miß-)braucht würde?

Schulbücher sind als Teilkomponenten des Regelkreises Schule – Schule immer auch bildungspolitische und damit öffentliche Angelegenheiten und liegen als solche nur bedingt in der Kompetenz der Pädagogen, – seien es nun Lehrer oder Erziehungswissenschaftler. Auseinandersetzungen um Schulbücher illustrieren somit das, was MÜLLER (1977b) explizit als den ‚parapädagogischen‘ Charakter von Schule benannt hat. Der spezifische Auftrag der Erziehungswissenschaft in bezug auf Entstehung und Verwendung von Schulbüchern im Unterricht ist folglich in unserem derzeitigen gesellschaftlichen Praxiszusammenhang der der wissenschaftlich begründeten Reflexion, Forschung, Lehre und Kritik. Hier tut sich noch ein weites Arbeitsfeld auf; denn wie zu Anfang gesagt, ist z. B. die Forschungslage zu Pädagogik-Schulbüchern derzeit noch äußerst unbefriedigend.

Diese größeren bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Implikationen des (hier am Beispiel der längerfristigen Schulbuchentwicklung für ein neues Unterrichtsfach diskutierten) Konnexes von Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform können noch einmal an einer aktuellen Problemlage verdeutlicht werden: Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat jüngst aus Anlaß der deutschen Vereinigung den ‚neuen‘ Bundesländern empfohlen, „Pädagogik als Unterrichtsfach der Sekundarstufe II einzuführen“<sup>13</sup>. Dies mag (Paternalismus-Befürchtungen einmal außer acht lassend) als eine kritisch-konstruktive Anteilnahme am nun gesamtdeutschen pädagogischen und gesellschaftlichen Praxiszusammenhang interpretiert werden. Eine solche Stellungnahme kann aber (eigentlich) wiederum nicht selbst-unkritisch vorgenommen werden; denn ersichtlich haben ja weder alle ‚alten‘ Bundesländer selbst den Pädagogikunterricht in den Kanon der Sekundarstufe II aufgenommen, noch ist dabei angesprochen, nach welchem öffentlich legitimierten Muster sich Bildungsreform, Lehrplan- und Schulbuchentwicklung vollziehen sollen. – Zu Anfang dieses Beitrags wurde zwischen (privatwirtschaftlichem) Entstehungs- und (öffentlich-rechtlich reglementierter) Verwendungspraxis von Schulbüchern unterschieden: Kann man nun so einfach die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches empfehlen, ohne sich zugleich zum Modus der Umsetzung zu äußern? Zu klären wäre, ob dabei an eine Art „Export“ von Schul- und Lehrplanstrukturen einschließlich der existierenden ‚lehrplankonformen‘ Schulbücher für den Pädagogikunterricht gedacht ist, ob die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches nach dem bundesrepublikanischen Normalfall des oben geschilderten Regelkreises in Eigenregie geschehen soll oder in der Fortsetzung zentralistischer Traditionen einer nicht nur staatlich genehmigten, sondern staatlich verordneten und betriebenen einheitlichen Lehrplan-/Schulbuchentwicklung nach dem Muster der ehemaligen DDR (vgl. WATERKAMP 1989)<sup>14</sup>. Oder müßte nicht in allen, in alten

wie neuen Bundesländern eine breitere öffentliche Diskussion stattfinden darüber, wie denn Bildungsreformen, Lehrplan- und Schulbuchentwicklungen auf eine transparente und einheitlich gesetzlich geregelte Rahmengrundlage gestellt werden könnten unter Einschluß demokratischer Partizipationsmodelle? – An dieser Stelle wird die Schulbuchforschung und -entwicklung mit Fragen des Schulrechts konfrontiert (vgl. z.B. Schule im Rechtsstaat 1981), die nicht mehr Gegenstand dieses Beitrags sein können.

## Anmerkungen

- 1 Die epochalen Veränderungen des Pädagogikunterrichts in den letzten zwanzig Jahren von einem Unterrichtsfach, das bis Anfang der 70er Jahre vornehmlich ‚frauenspezifische‘ Belange verkörperte und das damals im Fächerspektrum der Oberstufe eher eine untergeordnete Rolle spielte zu einem allgemeinbildenden und etablierten Fach der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, lassen sich an einigen empirischen Untersuchungen ablesen, z.B. LANGEFELD/MERBECKS 1977; ADICK/BONNE/MENCK 1978, S. 60ff.; FALK/POSSE 1984; MENCK/ADICK 1987.
- 2 Die erste Zahl entstammt der Zeitschrift „Der Pädagogikunterricht“, H. 1/1983, S. 1; die letzte Angabe ist einer brieflichen Mitteilung des Kultusministeriums aus dem Jahre 1990 entnommen.
- 3 Zu nennen sind hier BONNE 1978; BEYER/PFENNINGS 1979, S. 159–172; HEILAND 1975; HÜLSHOFF u.a. 1981, Kap. VIII u. IX; KREIS/V. D. BURG 1984, S. 137ff.; LANGEFELD 1982, S. 118ff.; SÜSSMUTH 1977.
- 4 Eine erste Bestandsaufnahme (ADICK 1990) wurde inzwischen durch eine empirische Erhebung ergänzt, bei der im Frühjahr 1991 alle postalisch erreichbaren SchulbuchautorInnen (N=108) schriftlich befragt worden sind. Diese Befragung bestand zum einen aus einem anonymen, standardisierten Fragenkatalog zum beruflichen Hintergrund und zu den Einstellungen der betreffenden Autoren, zum anderen aus nur gering vorstrukturierten Fragebögen, mit denen die Entstehung der einzelnen Schulbücher und Schulbuchreihen rekonstruiert werden soll. In die folgende Darstellung gehen einige erste Ergebnisse aus dieser Untersuchung ein.
- 5 Zur Geschichte der staatlichen Schulbuchgenehmigung in Deutschland vgl. z.B. MÜLLER 1977a; zur Problematik der juristischen Grundlagen vgl. SCHULE IM RECHTSSTAAT 1981 passim. Die Regelungen sind nicht bundeseinheitlich: In Bremen sind beispielsweise die Schulbücher der Sekundarstufe II von einer ministeriellen Genehmigung ausgenommen (Richtlinien für die Zulassung von Lernbüchern an den öffentlichen Schulen im Lande Bremen vom 3. Januar 1983, Punkt 1.2c).
- 6 Diese Schulbuchliste diente zur Ermittlung der Grundgesamtheit der zu befragenden SchulbuchautorInnen der in Anm. 4 angesprochenen Umfrage. Neubearbeitungen von Schulbüchern wurden nicht eigens gezählt. Nicht berücksichtigt wurden ferner Bücher, die zwar im Pädagogikunterricht benutzt werden, bei denen es sich aber ersichtlich nicht um Schulbücher handelt (z.B. GIESECKES „Einführung in die Pädagogik“), oder die nur unter anderem für einen möglichen Gebrauch im Pädagogikunterricht gedacht sind (z.B. der mehrbändige „grundkurs bildungspolitik“ von H.-W. KUHN). Die Zahl ist ferner nicht identisch mit dem derzeit verfügbaren Schulbuchangebot, weil einige der Werke nicht mehr käuflich zu erwerben sind. Dennoch dürften diese Bücher durchaus im Pädagogikunterricht noch benutzt werden, da ja aus Gründen der Lernmittelfreiheit häufig Klassensätze eines Buches über längere Zeit im Repertoire der Schule verbleiben.
- 7 Dies trifft nach Angaben der Autoren wohl am ehesten zu für die „Projekte“-Reihe,

- die „Erziehungswissenschaft – Materialien für den Sekundarbereich II“ und die „Einführung in pädagogisches Denken und Handeln“, aber auch für den in Anm. 6 erwähnten ‚grundkurs bildungspolitik‘, der aus einem Curriculumprojekt unter DERBOLAV entstanden ist, der aber in Nordrhein-Westfalen nicht zu den ministeriell genehmigten Pädagogik-Schulbüchern zählt.
- 8 Zur derzeit gültigen Normierung der Aufgabenstellung und Bewertung vgl. Richtlinien EW 1981, S. 116ff.; zu einer frühen Kritik an diesen Tendenzen vgl. FLITNER/LENZEN (Hrsg.) 1977.
  - 9 Zur Schulbuchproduktion durch Lehrplankommissionsmitglieder vgl. BEYER 1976, S. 104f. (Anm. 47 u. 48) und ADICK 1990, S. 10 nebst Anmerkungen von D. BRINKMANN in: Der Pädagogikunterricht 11 (1991), H. 1, S. 60f. und Erwiderung von ADICK in: Der Pädagogikunterricht 11 (1991), H. 2/3, S. 53 u. 55.
  - 10 Zu Selbstanzeigen von Autoren vgl. z. B. G. BUBOLZ und E. GROß zu ihren Reihen, in: Der Pädagogikunterricht, H. 1, 1983, S. 36 u. 41. Zu Rezensionen von Pädagogik-Schulbüchern vgl. den Besprechungsteil in KREIS/v. D. BURG 1984, S. 137ff.
  - 11 Diese Stagnation ist in der fachdidaktischen Diskussion verschiedentlich beklagt worden (vgl. z. B. HEILAND, in: Der Pädagogikunterricht, H. 2/3, 1989, S. 55). Sie erhellt auch aus einer Bibliographie zur Fachdidaktik Pädagogik, die Georg WIERICHS (in diesem Heft) erstellt und ausgewertet hat. In dieser ist ein deutliches Absinken der fachdidaktischen Diskussion in den 80er Jahren zu konstatieren.
  - 12 Zur Situation Anfang der 70er Jahre vgl. HALLER 1973; zu möglichen Alternativen vgl. FLECHSIG/HALLER 1973; zu den neueren Lehrplan-Untersuchungen vgl. HAFT u. a. 1986, MENCK 1987 und das diesbezügliche Themenheft zur Lehrplanarbeit der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, 42. Jg. (1989), Heft 1.
  - 13 Vgl. Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der DGfE, 1. Jg. (1990), H. 2, S. 117.
  - 14 Tatsächlich ist inzwischen z. B. in Brandenburg – in Kooperation mit Nordrhein-Westfalen – Pädagogikunterricht als Fach der Oberstufe eingeführt worden. Es bleibt abzuwarten, nach welchem Modell sich dort die Schulbuch- und Lehrplanarbeit vollziehen wird. Ein Lehrplan liegt noch nicht vor.

## Literatur

- ADICK, C./BONNE, L./MENCK, P.: Didaktik des Pädagogikunterrichts. Stuttgart 1978.
- ADICK, C./BONNE, L.: Psychologieunterricht am Gymnasium: Stand der Diskussion und Folgerungen für den Pädagogikunterricht. In: Der Pädagogikunterricht 4 (1984), H. 1, S. 21–39.
- ADICK, C.: 20 Jahre Schulbuchentwicklung für den Pädagogikunterricht – Versuch einer Bilanz. In: Der Pädagogikunterricht 10 (1990), H. 4, S. 1–14.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München, 6. überarb. Aufl. 1972.
- BÖHM, G.: Pädagogik als Schulfach auf dem Weg in die 90er Jahre. In: Der Pädagogikunterricht 9 (1989), H. 2/3, S. 1–10.
- BONNE, L.: Analyse neuer Lehrbücher für den Pädagogikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 899–909.
- BEYER, K.: Pädagogikunterricht. Stuttgart etc. 1976.
- BEYER, K./PFENNINGS, A.: Die mediale Situation als Planungsbedingung. In: Dies.: Grundlagen des Pädagogikunterrichts. Heidelberg 1979, S. 159–172.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative ge-



- sellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974, S. 124–158.
- BRICK, E.: Interview zu dem Thema: „Prüfung der Abiturvorschläge im Fach Pädagogik ...“. In: Der Pädagogikunterricht 9 (1989), H. 1, S. 9–25.
- Curriculum EW: Schulreform NW Sekundarstufe II, Heft 9 II: Curriculum Gymnasiale Oberstufe Erziehungswissenschaft (2. Ausgabe), Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1973.
- FALK, J./POSSE, N.: Das Image des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft. In: Der Pädagogikunterricht 4 (1984), H. 1, S. 4–19.
- FLECHSIG, K.-H./HALLER, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung (Dt. Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 24). Stuttgart 1973.
- FLITNER, A./LENZEN, D. (Hrsg.): Abitur-Normen gefährden die Schule. München 1977.
- HACKER, H.: Anmerkungen zu einer Didaktik des Schulbuchs. In: Bildung und Erziehung 33 (1980), H. 2, S. 127–135.
- HACKER, H.: Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Schulbücher. In: HAMEYER/FREY/HAFT (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, S. 351–360.
- HALLER, H.-D.: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz (Zentrum I Bildungsforschung, Forschungsbericht 10) 1973.
- HARDER, W.: Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 2, S. 243–257.
- HEILAND, H.: Analyse von Pädagogik-Lehrbüchern für den Pädagogikunterricht. In: HÜLSHOFF/SCHMACK/HEILAND: Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II. Kastellaun 1975, S. 59–76.
- HÜLSHOFF, R./SCHMACK, E./HEILAND, H.: Handbuch Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II. Paderborn 1981.
- KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: KLAFKI, W./OTTO, G./SCHULZ, W.: Didaktik und Praxis. Weinheim/Basel 1977, S. 13–39.
- KNÜTTER, H.-H.: Schulbuchanalyse – Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs. In: STEIN, G. (Hrsg.): Schulbuchschelte. Stuttgart 1979. S. 165–172.
- KREIS, H./v. D. BURG, U. (Hrsg.): Pädagogikunterricht. Überlegungen für die Praxis und Rezensionen aktueller Lernbücher. Frankfurt 1984.
- KUHN, L.: Schulbuch – ein Massenmedium. Wien/München 1977.
- LANGFELD, J.: Unterrichtsplanung im Fach Pädagogik. Düsseldorf 1982.
- LANGFELD, J.: Unterricht in Pädagogik – ein unterrichtsmethodischer Workshop. Einführung in das Thema. In: Der Pädagogikunterricht 10 (1990), H. 1, S. 5–8.
- LANGFELD, J./MERBECKS, B.: Warum wählen Schüler der gymnasialen Oberstufe das Fach Erziehungswissenschaft? – Eine empirische Erhebung. In: Neue Unterrichtspraxis (1977), H. 7, S. 415–428.
- Lehrplanarbeit, hrsg. v. FREY, HAFT u. HOPMANN. Themenheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, (1989), H. 1.
- MENCK, P.: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 3, S. 363–380.
- MENCK, P./ADICK, C.: Pädagogiklehrer und ihre Ziele für den Pädagogikunterricht. In: Der Pädagogikunterricht 7 (1987), H. 1, S. 7–23.
- MÜLLER, W.: Schulbuchzulassung – Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Schule und Unterricht. Kastellaun 1977. (a)
- MÜLLER, W.: Schulbuchzulassung: Ein Indiz für den parapädagogischen Charakter von Schule. In: Politische Didaktik, (1977), H. 4. (b)

- RICHTLINIEN EW: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft, hrsg. v. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Heft 4719. Köln 1981.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- RUMPF, H.: Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 2, S. 209–230.
- Schule im Rechtsstaat. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, Bd. I: Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.
- STEIN, G.: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken 1976.
- STEIN, G.: Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: TEWES, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Paderborn 1979, S. 26–50.
- STEIN, G. (Hrsg.): Schulbuchschelte, Politikum und Herausforderung. Stuttgart 1979.
- SÜSSMUTH, R.: Neuere Materialien für den Pädagogikunterricht – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1977, S. 467–483.
- UHE, E.: Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters. In: STEIN, G. (Hrsg.): Schulbuchschelte. Stuttgart 1979, S. 158–164.
- WATERKAMP, D.: Lehrplanarbeit in der DDR. In: Bildung und Erziehung 42 (1989), H. 1, S. 21–37.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.
- WIERICHS, G.: Wissenschaftsorientierung von Unterricht – ein wichtiges didaktisches Prinzip. In: Die Deutsche Schule (1990), H. 1, S. 57–70.
- WIERICHS, G.: 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht. Überlegungen anlässlich einer Bibliographie, (in diesem Heft).

### *Abstract*

Text-books in schools are solid ingredients of instruction in the general school system. The implementation of new disciplines, e.g. in an educational reform, therefore regularly involves the production of curriculum-materials, especially new text-books, for these new disciplines of instruction. In the Federal Republic of Germany, their adoption for instructional purposes, however, falls under the administrative control of the educational ministries. Theirs is to approve the compatibility of the new text-books with the official ministerial ordinances and curricula. The context of production and that of the adoption of text-books for school instruction are therefore not identical. The first is organised on a private economical basis, whereas the second is publicly controlled by law. Both, however, are not independent from the broader context of educational-political and the discipline-oriented didactical discourse. This overall context of text-book development, curriculum and educational reform marks the frame of reference for the case study presented here. It centers around twenty years of text-book development for the new discipline of "education" in secondary schools in Germany. The critical assessment of this case study takes up the hypothesis, that – even in the case of an innovation such as the implementation of a new subject without a selfsufficient tradition – text-book-writing in the course of a reform tends to become all too conform and uniform to state-issued curricula. Thus school books add to an uncritical didactical norming and standardisation of instruction.

### *Anschrift der Autorin:*

Dr. Christel Adick, Universität – Gesamthochschule Siegen, FB 2,  
Postfach 101240, W-5900 Siegen.